

EVENTOS INTERATIVOS EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR

M. BERNADETE F. DE OLIVEIRA

Abstract

The reflection presented in this paper intends to contribute to the discussion on the role of language in the knowledge acquisition process. The paper analyses verbal strategies teachers use in the classroom, in different interactional situations, based on Bakhtin's concept of dialogism and on Vygotsky's semiotic mediational process.

1. Introdução

As décadas de 60/70, até mesmo meados dos anos 80, contribuíram com um grande volume de pesquisas sobre as causas do fracasso escolar de alunos oriundos de classes subalternas, com base nos modelos teóricos, até então hegemônicos, quais sejam, a *Teoria do Deficit*, a *Teoria da Diferença*, ou ainda a *Teoria da Reprodução Cultural* (Oliveira, 1985; Soares, 1987). Os resultados mais visíveis destas pesquisas apontavam na direção das limitações, de natureza técnica e ideológica, da escola pública para lidar com uma clientela social e culturalmente heterogênea, que a ela teve acesso, de forma massiva, em função da expansão do ensino, promovida pela política educacional do período ditatorial (Germano, 1993; Cruz, 1998).

Estes problemas, diagnosticados e explicados em sua gênese, continuam a ser objeto de estudos na década atual, a partir de novas abordagens. Voltam-se os questionamentos para a cultura da escola, suas práticas, seus rituais e estrutura de poder, buscando-se, sem descartar as questões estruturais, compreender como se processa a construção do saber, no microuniverso do cotidiano desta instituição, ou seja, no dia a dia das atividades de professores e alunos.

No bojo desta temática, a pesquisa que ora relatamos diz respeito a estudo, que realizamos, sobre o uso de estratégias discursivas do professor, enquanto instrumento mediador no processo de construção do conhecimento, em situações de interação verbal em sala de aula.

A escolha pelo contexto institucional escolar deve-se ao nosso entendimento, que, nas sociedades modernas, a responsabilidade pelo processo de produção, apropriação e transmissão do conhecimento científico cabe a esta instituição. Gramsci (1978) é um dos autores que contribui para a compreensão desta função social da escola, ao tratar do papel que ela desempenha na organização da cultura. Segundo este autor, o domínio do conhecimento científico, entendido como conhecimento crítico e reflexivo, cria condições, às classes subalternas, para a superação de uma visão de mundo, cingida aos níveis do senso comum. O pensamento gramsciano, longe de ser redutor ou homogeneizador, é plural e atenta para as diversidades culturais e sociais, quando adverte que se trata de um grande equívoco pensar que “*toda camada social elabora sua consciência e sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos...*” (Gramsci 1978: 173), e, em seguida, critica a concepção iluminista que concebia a mudança nas mentalidades através da simples transmissão de conceitos, pois segundo ele, “*... o mesmo raio luminoso passando por prismas diversos, dá refrações de luz diversas...*” (Gramsci, 1978: 173). Este entendimento de Gramsci vem reafirmar a idéia de que a apropriação do conhecimento não depende apenas da natureza objetiva deste conhecimento, mas também das condições subjetivas do indivíduo que dele se apropria.

Por sua vez, nossa opção pelo foco no papel mediador da linguagem ancora-se em Vygotsky e seus seguidores, a partir de dois pontos básicos. De um lado, na formulação de que a relação entre pensamento e a palavra é um movimento, um processo vivo, que se modifica ao longo de todo o desenvolvimento do ser humano, tornando-se a palavra “*um microcosmo da consciência humana*” (Vygotsky, 1934: 132), estabelecendo as bases para o estudo dos conceitos. De outra, na tese de que os processos cognitivos superiores se realizam através de relações interpessoais, pela mediação de outros – pessoas físicas, objetos, signos–, construindo significados que impregnam os elementos do mundo cultural, possibilitando âncoras para os estudos da mediação semiótica (Vygotsky, 1930).

Neste contexto, a pesquisa que ora relatamos, objetivou compreender a construção do conhecimento no contexto da sala de aula, considerando este processo como uma prática social mediada pela palavra e pelo outro, observando a negociação de sentidos entre professora e alunos e as estratégias discursivas utilizadas pela professora para articular o conhecimento dos alunos em seu sistema de explicação. O foco centrou-se na análise do padrão pergunta/resposta, típico do discurso pedagógico, produzidas em situações interacionais de sala de aula, e os procedimentos metodológicos adotados permitem inserir o presente trabalho em uma pesquisa de base interpretativista.

Primeiramente, apresentamos nossa visão de interação verbal e da unidade de análise que ancoram este trabalho. Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa, a análise dos dados, e as considerações gerais que apontam na direção de subsidiar os estudos sobre a formação de professores.

2. Interação verbal : conceituação

Smolka (1991a) afirma que o conceito de interação, utilizado nas pesquisas, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, varia em função do paradigma teórico adotado, considerando quatro grandes vertentes de ancoragem para estas pesquisas. Primeiramente, os estudos empíricos que visam explorar as relações ensino/aprendizagem através da análise das interações didáticas, que se processam inter ou intra pares, em uma abordagem marcadamente cognitivista; em seguida, aqueles desenvolvidos por antropólogos, etnometodólogos, sociolinguistas, buscando compreender as formas de organização do comportamento em sala de aula, geralmente em observações naturalísticas; outros ainda, os de natureza teórica que exploram a relação escola/sociedade, em geral com base em tendências marxistas, enfatizando as relações de poder; e, por último, aqueles que procuram trabalhar o empírico e o teórico, no contexto educacional, articulando as dimensões micro(cotidiano) e macro(relações estruturais e funcionais) da instituição escolar.

Kleiman (1991), por sua vez, agrupa as pesquisas interacionistas em dois grupos; de um lado, os que analisam as relações sociais estabelecidas

entre os interlocutores em sala de aula, seu reflexo no produto desse diálogo, e que tipos de estruturas elas configuram; de outro, aqueles que se ocupam com o processo comunicativo que institui “contextos de aprendizagem”.

De nosso ponto de vista, o conceito de interação remete para toda ação conjunta, conflituosa e/ou cooperativa, realizada entre dois sujeitos, e neste sentido concordamos com Brait, quando esta afirma que *“a interação verbal é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato da linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características lingüísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas”* (Brait, 1995: 194)

Este conceito de interação verbal baseia-se nos trabalhos de M. Bakhtin e encontra-se enraizado em sua concepção dialógica da linguagem, construída a partir da crítica aos modelos lingüísticos, por ele denominados de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato (Bakhtin, 1929). Identifica este autor a interação verbal com a *“verdadeira substância da língua”*, aquela que se manifesta nos enunciados, ao mesmo tempo que ultrapassa os limites da comunicação face a face, ampliando a noção restrita de diálogo para qualquer forma de comunicação que utilize o signo verbal.

A dialogia de Bahktin está ancorada, de um lado, em sua afirmação de que os signos *“só podem aparecer em um terreno interindividual...”* (Bahktin, 1929: 35), e, de outro, na instauração do outro no processo discursivo, ou seja, pelo fato de que *“a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor...”* (Bahktin, 1929: 112).

Uma primeira observação que pode ser depreendida destas duas colocações é a de que a interação verbal, para este autor, é um evento de comunicação, não casual, realizada através de um sistema de signos, portador de índices de valores, conseqüentemente de natureza ideológica, instaurador de interlocutores do e no discurso, tendo sua forma determinada em função de suas condições de produção, e das relações estabelecidas entre estes mesmos interlocutores. Em sua essência, esta troca verbal, pelo fato de ser produzida a partir de uma relação social representa idéias, conceitos, os quais expressam os valores existentes em uma dada sociedade, em seus vários níveis, desde uma concepção mais elaborada até aquela do senso comum.

Portanto, em função destes atributos do signo verbal, que apenas emergem entre sujeitos definidos socialmente, é que o estudo da interação verbal, de acordo com Bakhtin, deve ser realizado em contextos institucionalizados, sejam estes na esfera pública ou privada, e não em situações ocasionais de comunicação, pois são estes contextos que possibilitam a instauração das relações dialógicas inter e intra enunciados e enunciadoreis.

Por outro lado, afirma Bakhtin (1981) que estes signos mantêm relações dialógicas, marcadas por uma profunda originalidade e que, embora realizem-se através de uma língua, a ela não se circunscrevem, constituindo-se em relações de sentido que se processam entre consciências, que representam visões de mundo, manifestando-se nos diversos tipos de enunciados, produzidos por sujeitos reais ou potenciais, no processo de interação verbal.

São estas relações dialógicas, ricas em diversidade e matizes, que possibilitam o discurso polifônico, o qual, no sentido original proposto por Bakhtin, apenas é concretizado quando existe “...*multiplicidade de consciências equipolentes...*” (Bakhtin, 1981: 2), como aquelas que o autor encontrou no romance de Dostoievsky. O conceito de polifonia, multiplicidade de vozes que representam consciências, visões de mundo que dialogam em igualdade de condições, implica, como sugere Habermas (1985), uma forma de ação comunicativa, na qual os interlocutores têm a autonomia cognitiva e moral, seja de ação, seja de pensamento, o que significa dizer que eles não são limitados por nenhuma forma de imposição ou repressão, a não ser a obediência às regras estabelecidas entre eles próprios, interessados diretamente no processo.

Esta a noção de polifonia que sustenta o conceito das relações dialógicas, possibilitando um dialogismo construído na interação entre várias consciências, dentro das quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra. Sem dúvida que esta seria a forma ideal de manifestação da polifonia, contudo, pelo fato de enunciado resultar de uma interação que se realiza entre sujeitos sociais, concretos, plurais, múltiplos, atravessados por relações de poder, ou seja, por entender que as vozes do discurso polifônico não são abstrações, é que postulamos graus diferenciados de polifonia.

Em síntese, podemos dizer que o discurso, para Bakhtin, por natureza, é dialógico, porque instaura o outro, vez que o signo verbal apenas emerge em situações de interação verbal, mas também podemos afirmar que ele apenas pode ser considerado como polifônico, quando o ponto de vista dos interlocutores dialoga em pé de igualdade.

Ao tratar dos estudos lingüísticos realizados à sua época, Bakhtin(1952) questiona a visão simplista do processo comunicativo, subjacente àqueles estudos, por considerarem apenas o ponto de vista do locutor, concebendo o destinatário em atitudes passivas ou meramente contemplativas. Ao dispensar tal tratamento aos parceiros da comunicação verbal, quais sejam, esquemas de processos ativos do locutor e processos passivos de percepção e compreensão por parte do ouvinte, obscurece-se o fato de que por parte deste último, há sempre uma atitude responsiva ativa, que pode se manifestar de maneiras diversas, até mesmo através do silêncio.

A unidade ‘enunciado’, proposta por Bakhtin(1952) para o estudo da comunicação verbal, apresenta características específicas, estrutura e fronteiras determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, a qual, por sua vez, pode assumir várias formas, desde a réplica em um diálogo no sentido estrito, até as “respostas” de um texto acadêmico, um artigo científico que refuta ou concorda com determinada tese (Bakhtin, 1952). O que importa nesta definição é que todo enunciado apresenta fronteiras (alternâncias), acabamento, e relações entre o enunciado, seu locutor, seu destinatário e entre os enunciados.

O enunciado, assim conceituado, pode ser analisado obedecendo-se a diversas etapas. Primeiramente, em relação às formas e aos tipos de interação verbal quando de suas condições concretas de produção, constituindo-se elementos determinantes, nesta fase, a definição dos interlocutores e as relações sociais e físicas que estes mantêm no processo interacional. São ainda elementos preponderantes e constituidores do sentido, a situação social imediata e o conjunto de valores que permeiam o signo lingüístico, próprios de uma época, de uma classe ou mesmo de grupos sociais. Em um segundo momento, a análise deve considerar as relações entre o enunciadador e seu enunciado, com atenção especial para o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o querer-dizer e a escolha das formas de

manifestação deste dizer. Neste nível da análise devem ser consideradas as formas particulares dos enunciados, enquanto elementos de uma interação, relacionadas aos gêneros do discurso – primário e secundário. Após estes dois primeiros passos, é que o enunciado deve ser submetido à análise de sua composição gramatical e estilística, referentes aos elementos internos do sistema lingüístico (Bakhtin, 1952).

3. A interação verbal na sala de aula : estratégias discursivas

Mortimer e Carvalho (1996) afirmam que o referencial teórico de Vygotsky vem permitindo o estudo da construção do conhecimento em sala de aula, a partir da observação de aspectos fundamentais para a compreensão da dinâmica deste processo, tais como, a negociação dos significados e sentidos entre professor e alunos, e a forma como o professor incorpora o conhecimento dos alunos em seu sistema de explicação. Smolka (1991b), por exemplo, com base neste referencial, estuda a dimensão discursiva – mediada pela palavra –, e a dimensão pedagógica – mediada pelo outro –, em uma sala de aula, de uma escola de primeiro grau, e conclui que as estratégias discursivas e pedagógicas utilizadas pela professora instauram as crianças como protagonistas do evento e não apenas como mera audiência, procedimento mais comum encontrado nas salas de aula, configurando-se desta forma, em seus dados, os princípios da dialogia. Seguindo esta mesma perspectiva e paradigma, Gabbiani (1991), que considera a sala de aula como um contexto de socialização no qual se espera que a criança adquira conhecimentos e habilidades previstas em um currículo escolar, estuda também as estratégias discursivas utilizadas pelos professores, na tríada – pergunta, resposta, avaliação – concluindo na direção contrária àquela de Smolka, ou seja, as estratégias utilizadas pelos professores não contribuem para a ampliação dos conhecimentos dos alunos no sentido que era esperado. Em estudos empíricos, Kleiman (1992) também relaciona o uso de perguntas em sala de aula com a questão da transmissão de conhecimentos, e segundo ela, as perguntas pedagógicas são exclusivas do discurso de sala de aula, e ocorrem em situações assimétricas, sendo sempre iniciadas pelo professor, que exerce o papel social de controle.

Situando-se no âmbito desta problemática, qual seja o da investigação da construção do conhecimento em sala de aula, e apoiada na concepção dialógica da linguagem, nossa pesquisa priorizou o estudo das estratégias discursivas utilizadas pelo professor, em sala de aula, em eventos diferenciados do processo ensino e aprendizagem. Elegemos como categoria de análise da interação verbal, o enunciado – unidade da comunicação verbal, segundo formulação de M. Bakhtin –, considerando-o como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, forma de utilização da língua que reflete as atividades humanas, permitindo que se estabeleçam, de um lado a relação entre linguagem e realidade, de outro, entre linguagem e pensamento (Bakhtin, 1952).

O enunciado assim conceituado introduz a alteridade, ou como já mencionamos anteriormente, instaura o outro no processo discursivo, em suas duas dimensões, qual seja o “outro”, parceiro da comunicação, presente ou não fisicamente na situação de interação verbal, e “as vozes”, os enunciados alheios que se infiltram nos nossos, manifestando suas idéias, visão de mundo, pontos de vista, e que no seu limite implicam a existência de um sistema de referência subjacente.

Para Bakhtin (1974), a “alternância dos sujeitos falantes” implica uma nova dimensão no processo da significação, na medida em que o *tu* é dotado de uma compreensão que se caracteriza por participativa no processo da interação verbal. Ou, dizendo em outras palavras, este *outro* é aquele que concorda ou discorda, completa ou adapta a fala de seu interlocutor, cumpre ou não as ordens da mensagem, ou mesmo cala, reflete e ignora, daí que toda compreensão é prenhe de resposta, pressupõe a transformação do ouvinte em locutor, com uma atitude “responsiva ativa”. Esta alternância de interlocutores, estabelecendo fronteiras nos enunciados, as relações que estes mesmos enunciados mantêm com seu locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal, além dos elementos estruturais da língua, é que vão caracterizar o enunciado.

Na presente pesquisa, optamos por analisar a alternância de sujeitos em situações de interação verbal. Foram estudados três eventos característicos de situações de sala de aula, referindo-se o primeiro deles à atividade de descrever, oralmente, a representação gráfica que os alunos haviam realizado sobre o que eles entendiam dos conceitos de “município, cidade e bairro”;

o segundo refere-se a uma sessão de discussão em grupo, para avaliar a compreensão do conceito de “tempo”, apresentado aos alunos em aula anterior; e, finalmente, o evento de número 3 diz respeito a uma conversa informativa, na qual a professora, a partir da noção de tempo histórico, pretende introduzir aos alunos as noções de tempo verbal – presente e passado – e os tipos de texto – narração e descrição.

Os dados analisados foram coletados, através de gravação, durante um bimestre, em uma turma de 2a. série do Primeiro Grau, em escola pública do Município de Natal, na qual já havíamos realizado contatos e participado juntamente com as professoras de discussões sobre práticas pedagógicas. A sala de aula era sempre conduzida pela professora, com segundo grau completo, aluna do Curso de Pedagogia, que se responsabilizou, juntamente com auxiliares da própria escola, pela realização das gravações. A transcrição dos dados, realizada por bolsistas, não acompanhou a representação fonética.

Os alunos, em um total de 28, em sua maioria, eram filhos de trabalhadores assalariados do setor público e/ou privado, com uma faixa salarial de até dois salários mínimos, variando sua faixa etária, entre 8 e 11 anos, com uma predominância do sexo feminino.

Evento 1 . A professora verifica realização de tarefa

Este evento tem início com a professora dirigindo-se a um dos alunos e indagando se o mesmo havia realizado a tarefa de representar, através de um desenho, sua compreensão do que seria “o município”. Durante todo o evento, a professora dirige-se aos alunos fazendo uso de uma mesma estrutura discursiva, qual seja, “*explique seu trabalho*”, “*agora, diga o que você fez*”, estabelecendo o objeto do sentido, ou na terminologia de Bakhtin o “tema” do discurso, e ao mesmo tempo, pode-se afirmar também que a professora “instaura o outro” e “concede-lhe a palavra”, uma vez que a seqüência – Pergunta / Resposta –, embora não necessariamente na forma lingüística tradicional de pergunta, está presente durante todo o evento. Em um primeiro momento, portanto, poderíamos afirmar que a professora fez uso de estratégias discursivas e práticas pedagógicas que levariam à

instauração do diálogo. Contudo, esta análise nos parece superficial e para melhor entendimento, vamos acompanhar um fragmento deste evento.

Profa. (dirigindo-se a um aluno) ... Explique como fez o trabalho...

A1 : Fiz casas, bairro e município, eu não sei explicar não

A2: Desenhei um círculo, aí botei bairro, bairro, bairro. A cidade é grande, tia a cidade está crescendo mais, tia, a cidade perdeu a zona rural, né tia?

Profa. (dirigindo-se a um outro aluno) ... Explique seu trabalho

A3: Tia, fiz casas, carros, prédios, vacas, tudo isso tia é município...agora eu desenhei uma bola com o nome bairro Neopólis e Pirangi. Outra um pouco maior com a cidade de Natal...eu botei tia...Extremoz e Parnamirim....outra maior com município...isto tudo aqui (mostrando o desenho) ...Mas tia, Extremoz e Parnamirim são outros municípios...

A4: ... agora eu... desenhei uma bola com o nome do bairro Neopólis...outra maior a cidade de Natal...eu botei tia Extremoz e Parnamirim...isto tudo aqui tia (mostrando o desenho)

A3... mas tia, Extremoz e Parnamirim são outros municípios...

Profa ... Tá bem, (e dirigindo-se para outro aluno) ... agora é você, diga o que você fez

Este fragmento discursivo evidencia que a professora limita-se a fazer perguntas – estratégia típica do discurso pedagógico, com o intuito de verificar se o aluno realizou a tarefa solicitada, não estando preocupada com o objeto de sentido, qual seja o conteúdo do trabalho, nem mesmo atentando para as informações apresentadas oralmente pelos alunos. O que nos permite interpretar que a estratégia discursiva utilizada pela professora não propicia a negociação dos sentidos, nem incorpora o conhecimento dos alunos em seu sistema de explicação, nem mesmo confirma informações solicitadas, como no caso das falas dos alunos 2 e 3. Por outro lado, embora a estratégia de pergunta-resposta necessariamente instaure o outro, possibilitando a alternância dos falantes, percebe-se que este fato por si só, como diz Bahktin, não caracteriza o diálogo. Isto é, não há réplicas, nem tréplicas, a troca verbal não se processa na sua forma integral, possivelmente porque não há negociação de sentidos, e porque o “tema” estabelecido no início do evento, o tenha sido apenas de maneira formal. Tanto é assim, que do ponto de vista pedagógico, a estratégia

discursiva da professora pouco contribuiu para fazer avançar o conhecimento do aluno, mesmo quando estes criavam condições para tanto, como nos exemplos acima já mencionados. A análise deste evento indica que provavelmente a atividade de verificação de tarefas não é compreendida pela professora como uma atividade que diga respeito ao processo ensino/aprendizagem. E, neste sentido, poderíamos afirmar que seu discurso, enquanto instrumento mediador na apropriação do conhecimento, apresenta-se bastante limitado.

Evento 2

No evento 2, a atividade central é a avaliação da aprendizagem do conceito “tempo”, e para tanto a professora estabelece um grupo de discussão, com os alunos sentados em círculos.

Profª. O que você entendeu do que foi apresentado?

A1: (fica em silêncio durante algum tempo e responde)... a colonização de Natal

Profª. Muito bem... como era aqui antes do homem branco chegar...

Várias vozes: ...viviavam os índios

A2: eles viviam numa boa tia...viviavam numa toca

A3: (corrigindo o anterior)... toca não oca

Profª. Que fizeram os homens brancos?

Aluno 1: matar os animais e comia... comia plantas

Prof. Com a chegada dos portugueses o que aconteceu?

A3: ... botaram os índios para trabalhar... fizeram aliança...

A4:... para tomar as terras... para colonizar... ter lucro

A2: ... para tirar Pau-Brasil

Profª: O que é colonizar?

A2:... é construir casas de comercio, casas. ... isto aqui já foi colonizado

Profª. Aconteceu alguma transformação com a chegada do europeu?

A4: aqui era diferente de hoje, .. tinha muitas plantações ...

Percebe-se que, também neste evento, a professora faz uso do par pergunta-resposta como estratégia discursiva privilegiada, embora, de natureza diferente do anterior. Desta vez, solicita do aluno uma resposta sob forma de definição visando investigar o domínio que estes têm sobre

os conceitos anteriormente estudados. O processo de instauração das relações dialógicas é semelhante ao primeiro evento, com estabelecimento do tema pela professora e instauração do outro através do mecanismo da alternância. Contudo, a análise dos fragmentos de texto indica que, da mesma forma que no evento 1, a preocupação com a realização da tarefa sobrepõe-se à instauração e realização do diálogo em suas condições plenas. Por exemplo, o aluno 2 corrige o aluno 3, e a professora não leva em consideração a fala daquele aluno, não aproveita a situação para complementar ou inserir a informação no sistema de explicação. Mais uma vez, nos parece que a tarefa de verificação de aprendizagem se apresenta à professora como algo não incorporado ao processo ensino/aprendizagem. As perguntas dirigidas aos alunos aparecem como resultados de um planejamento que deve ser obedecido, limitando-se a professora a proferi-las, sem levar em consideração as respostas dos alunos, nem a tentativa destes de contribuir para o tema, mesmo quando as respostas dos alunos, do ponto de vista do conteúdo, poderiam ser consideradas como bastante satisfatórias.

Evento 3

O evento 3 diz respeito a uma aula, na qual a professora pretende introduzir as noções de tempo presente e passado, associando às tipologias textuais da descrição e da narração. Vejamos a seguir um fragmento da aula.

Profa. Eu pedi para que vocês contassem a história da dramatização não foi? Assim como a gente tivesse assistido um filme e depois contasse...

A 2: tia .. já ontem nos Trapalhões tinha animais...

Profa.... eu peguei a história escrita por um aluno e agora vamos arrumar bem direitinho...narrar é contar como aconteceu a história e descrever é como é

A2: ...é dizer como ela é tia?

Profa.: ...para descrever os animais ... o que você fez.... o que você falou do animal?

A1: (fica em silêncio)

Profa: ... que animal você descreveu?

A1: o cachorro peludo

A2 (complementando a questão da professora): como é ele... nasceu de que ...

Neste evento, as estratégias discursivas utilizadas pela professora não obedecem tão rigidamente ao padrão estabelecido nas situações anteriores. As perguntas, algumas vezes, são abertas e a professora solicita complementação de seu enunciado, dirigindo-se mais de uma vez ao mesmo aluno, ainda que continue a ignorar algumas respostas, como no caso do aluno 2, que tentava estabelecer um diálogo, no sentido bakhtiniano, contribuindo para o conhecimento do objeto do sentido.

De nosso ponto de vista, possivelmente, a ligeira mudança de estratégias discursivas da professora prende-se ao fato de que este evento representa uma situação típica de sala de aula, na qual cabe à professora o papel de “ensinar um novo conteúdo”, o cerne do processo ensino/aprendizagem, e, neste processo, suas estratégias discursivas passam a funcionar como instrumento mediador, conforme se pode perceber nas perguntas que dirige ao aluno 1. No entanto, isto não se verifica durante toda a aula e, em alguns momentos, ela retoma as estratégias utilizadas anteriormente, o que nos sugere, mais uma vez, a existência de um possível planejamento de ensino sem flexibilidade e até certo ponto impeditivo da realização do diálogo em seu sentido pleno e neste caso, os enunciados, sejam da professora, sejam dos alunos, deixam de funcionar como respostas que dão continuidade à cadeia discursiva. Nestes exemplos, a professora, na tentativa de levar os alunos a refletir e chegar às respostas sozinhos, perde-se na realização da tarefa, como se pode verificar no fragmento abaixo, continuação do evento 3.

Evento 3 (continuação)

Profa: Contar a história é a mesma coisa que fazer descrição?

A 2: ... é

A 4: não é tia... porque às vezes a história a gente conta e a narração só escreve.

Profa: ...olhe para mim e descreva... sou alta?

A 2: baixa

A 3: olhos

A 4: cabelo preto e branco

Profa. Tanto a gente fala descrevendo como narrando... então o que é diferente entre a narração e a descrição?...

4. Considerações finais

A análise dos dados empíricos evidencia que o discurso do professor está ainda longe de ser aquele que possibilita o estabelecimento de um diálogo real, no qual a instauração do outro leve à negociação de sentidos, a perguntas que possibilitem a réplica, e mesmo quando esta ocorre, que se proceda à tréplica. Em outras palavras, a análise sugere que, embora apresentem marcas formais explícitas, características do discurso pedagógico, a situação de interação de sala de aula não permitiu, com exceção de alguns momentos do evento 3, que os enunciados fluíssem, funcionando como elos na cadeia da comunicação, representando a troca de consciências, os vínculos entre interlocutores, possibilitando a efetivação daquilo que Bakhtin chamou de “compreensão responsiva ativa”, essencial para a realização do processo dialógico. Neste sentido os nossos dados diferem daqueles obtidos por Smolka e se aproximam mais daqueles de Gabbiani. Talvez, no estudo relatado por Smolka, a prática alternativa dos professores deva-se a variáveis outras, como por exemplo, o fato de que aquela escola passava por um processo de assessoramento pedagógico.

De qualquer forma, estas observações sobre a “alternância de sujeitos” nos permitem ressaltar a necessidade de se atentar para a formação dos profissionais de ensino, tanto no que diz respeito ao conteúdo específico de suas áreas de conhecimento como à relação entre estratégias discursivas e práticas pedagógicas. Embora tenhamos claro que, nos eventos analisados, dificilmente poderíamos classificar de autoritários, o discurso ou a prática da professora, podemos no entanto afirmar que a forma de utilização de estratégias discursivas, enquanto instrumento mediador na realização das atividades didático-pedagógicas, de longe propiciou o surgimento das relações dialógicas que possibilitariam a negociação dos sentidos e a incorporação de conhecimentos dos alunos àqueles previstos pela grade curricular, e conseqüentemente sua transformação em conhecimento científico. Há muito ainda a ser feito para que possamos classificar estas relações de dialógicas. E é nesse sentido que concordamos com Moita Lopes (1996), quando este considera que, apesar do encontro interacional em sala de aula ser caracterizado como um “encontro ensino/aprendizagem”, para que este seja socialmente orientado e justificável, é necessário que se instaurem interlocutores discursivos participantes.

E sobre este tema, Kohl (1995) afirma que nas questões da prática pedagógica e da atuação docente, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem deve ser vista como um processo no qual é necessário que se postulem relações interpessoais. No caso específico do discurso pedagógico, por exemplo, podemos dizer que este papel pode ser desempenhado pelo professor, ou pelo livro didático, ou mesmo por um colega de classe. Nossos eventos apontam que há pouca evidência do papel do professor naquela direção mesmo quando algum aluno “ensaiara” a realização de tal papel.

Por outro lado, não é demais lembrar, especialmente no campo da formação de professores, a necessidade da aproximação da prática pedagógica com o conhecimento científico; para tanto, pensamos ser necessário, no campo das ciências humanas, superar a visão dicotômica que opõe as pesquisas sobre o papel do conhecimento teórico na formação de professores àquelas que consideram como única fonte de conhecimento as pesquisas práticas concretas do professor em sala de aula.

E, neste sentido, é que reafirmamos nossa concordância com as abordagens que consideram a importância do conhecimento sistematizado como fundamental na superação do senso comum, considerando que a escola é o lugar privilegiado da socialização do saber, na medida em que divulga e socializa o saber nela e por ela produzido. Pensando juntamente com Bakhtin (1981), que a produção do conhecimento se dá a partir das (e pelas) vozes dos outros, entendemos ser necessário que a escola assuma o importante papel de tornar públicos os conhecimentos privados das comunidades científicas, inter-relacionando-os com os conhecimentos dos educandos, com vistas à construção de um novo conhecimento, que leve em consideração o cotidiano dos próprios sujeitos da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1969 (obra original de 1929).
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (obra original 1974, reelaborando versão escrita entre 1940 e 1941).
- Bakhtin, M. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

- Brait, B. O processo interacional. In D. Preti (org.) *Análise de textos orais*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1995.
- Cruz, V. V. Rationalité technologique et modernisation de l'éducation: le cas du Brésil (1964/1984). Tese de doutorado. Université de Caen, France, 1998.
- Daniels, H. (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994.
- Gabbiani, B. Estratégias de interacción en el aula: implicancias pedagógicas de la triada pregunta-respuesta-evaluación. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 18:29-38, 1991.
- Germano, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- Gramsci, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 (obra original publicada em 1950).
- Habermas, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.
- Kleiman, A. Introdução e um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 18:5-14, 1991.
- Kleiman, A. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. *D.E.L.T.A*, 8 (2): 187-204, 1992.
- Kohl, M. *Pensar a educação : contribuições de Vygotsky*. São Paulo: Ática, 1995.
- Moita Lopes, L. P. da. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos gerados pela professora. Trabalho apresentado no *V International Pragmatics Conference*. México, 1996 (no prelo).
- Mortimer, E. F. e Carvalho, A. M. P. de. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de Ciências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 96:5-14, 1996.
- Oliveira, M. B. F. de. Linguagem e fracasso escolar. Tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985.
- Oliveira, M. B. F. de. A concepção de língua na escola: origens e limitações. *Educação em Questão*, 1/2, 2/1:88-113.
- Schaff, A. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1964.
- Smolka, A L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva

teórica e um esboço de análise. *Caderno Cedes*, 24, Campinas: Papyrus, 1991a.

Smolka, A .L. B. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 18:15-28, 1991b.

Soares, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.

Snyders, G. *A alegria na escola*. Porto Alegre: Manolo, 1985.

Vygotsky, L. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979. Original publicado em 1934.

Vygotsky, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Original publicado em 1930.